



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Curso de Especialização em Educação e para os Direitos Humanos, no
contexto da diversidade cultural

LUCÉLIA GOMES SOARES

**AVALIAÇÃO MULTIDIMENSIONAL COMO INSTRUMENTO DE
DEFESA DE DIREITOS**

Brasília/DF
2015

LUCÉLIA GOMES SOARES

**AVALIAÇÃO MULTIDIMENSIONAL COMO INSTRUMENTO DE
DEFESA DE DIREITOS**

Monografia apresentada à Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção de grau de Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos no contexto da diversidade Cultural.
Professora Orientadora: **Maria do Amparo de Sousa.**

Brasília/DF

2015

Soares, Lucélia Gomes.

Avaliação Multidimensional como instrumentos de defesa de direitos / Lucélia Gomes Soares. – Brasília, 2015.

90 f.:il.

Monografia (Pós-Graduação *Latu Sensu*) – Universidade de Brasília, Departamento de Psicologia – EaD 2015.

Orientadora: Prof^a Dra Maria do Amparo de Sousa, Departamento de Psicologia.

1. Avaliação Multidimensional. 2. Direitos Humanos. 3. Dificuldade de Aprendizagem. I. Título.

LUCÉLIA GOMES SOARES

**AVALIAÇÃO MULTIDIMENSIONAL COMO INSTRUMENTO DE
DEFESA DE DIREITOS**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural da aluna

Lucélia Gomes Soares

Professora Doutora Maria do Amparo de Sousa

Professora Orientadora

Professora Doutora Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Professora examinadora

Brasília, 14 de novembro de 2015.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido Alberto, pelo incentivo, compreensão e apoio, e para minha filha Isabella, que com sua alegria e vivacidade me dá forças para seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido que sempre me apoia nas minhas escolhas e a minha filha, mesmo tão pequena compreende que nos finais de semana que a “mamãe tem que estudar”.

À Professora Maria do Amparo, pelas orientações e pela positividade me incentivando a seguir em frente.

À APAE por me apoiar na busca pelo conhecimento e capacitação, visando proporcionar cada vez mais um atendimento humanizado e qualificado. E em especial a Equipe de Diagnóstico: Ana Cristina Resende dos Santos Rates (Enfermeira); Edivane Mendes Teixeira (Psicopedagoga); Marley Christianne B. do Carmo (Fonoaudióloga); Naira das Graças R. Barbosa (Fisioterapeuta) e Roliman Ferreira da Silva (Terapeuta Ocupacional).

E sempre a Deus, pelas as oportunidades da vida, dando-me forças para permanecer na luta por defesa e garantia de direitos, atuando na profissão que escolhi e tanto amo.

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar como a Avaliação Multidimensional pode contribuir para o atendimento educacional do estudante considerando suas necessidades e o seu contexto social. Enfatiza a concepção de Direitos Humanos na perspectiva de inclusão educacional, discorrendo sobre a Avaliação Multidimensional: funções, elementos, instrumentos como forma de avaliação inclusiva. Para alcançar tal resultado, o presente trabalho utilizou bibliografias relacionadas ao assunto, estudos de caso dos estudantes que foram avaliados pela Equipe de Diagnóstico da APAE/CER II, questionário e entrevista semi-estruturada, aplicadas aos professores da escola de origem desses estudantes, para obter as informações acerca das dificuldades apresentadas pelos mesmos, do apoio educacional que é oferecido na escola de origem, bem como outras questões ligadas ao desenvolvimento escolar. Por fim, foi realizado entrevistas, cujos dados foram analisados e interpretados a partir de leitura intensa, à luz da metodologia qualitativa e da fundamentação teórica. Com base nos resultados, foi realizado um Encontro sobre Detecção de Dificuldade de Aprendizagem e encaminhamentos para trocas de experiências e reflexões para os professores de cinco escolas da Rede Municipal de Unaí-MG, com o objetivo de identificar os estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem em que possam ser enviados para APAE/CER II cada vez mais cedo para que sejam diagnosticados e recebam o atendimento educacional compatível com suas necessidades.

Palavras - Chaves:

Avaliação Multidimensional, Direitos Humanos, Dificuldade de Aprendizagem.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AADID

Associação Americana de Deficiência Mental - AAMR

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE

Atendimento Educacional Especializado – AEE

Centro Especializado em Reabilitação – CER

Centro de Referência de Assistência Social - CRAS

Classificação Internacional de Doenças – CID – 10

Conselho Tutelar - CT

Consolidação das Leis do Trabalho – CLT

Constituição Federal de 1988 - CF 88

Distúrbios da Atividade e da Atenção – TDAH

Educação de Jovens e Adultos – EJA

Federação Nacional das APAE's - FENAPAES

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV

Ministério da Educação – MEC

Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH

Secretaria Municipal de Educação de Unai - SEMED

Sistema Único de Assistência Social – SUAS

Sistema Único de Saúde – SUS

Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD

SUMÁRIO

1- TEMA	11
2- PROBLEMATIZAÇÃO.....	11
3- INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA.....	13
4- OBJETIVOS	15
4.1 Geral.....	15
4.2 Específicos	16
5- METODOLOGIA	16
a) Sujeitos da pesquisa	20
b) Contexto da intervenção.....	21
5.1 Etapas de pesquisa.....	22
5.1.1 Etapa 1 – Revisão de literatura	22
5.1.2 Etapa 2 – Delimitação do universo de pesquisa (selecionar os estudantes para estudos de caso)	22
5.1.3 Etapa 3 – Escolha das escolas de origem dos estudantes selecionados para estudo de caso	23
5.1.4 Etapa 4 - Realização de entrevistas do tipo padronizada com os professores das escolas selecionadas	23
5.1.4 Etapa 5 – Organização e análise de dados	23
5.1.5 Etapa 6 – Capacitação dos professores com base no resultado das entrevistas	23
6- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
6.1. Concepção de Direitos Humanos que remetem a inclusão educacional como uma questão de dignidade humana, interesse social, econômico e político	24
6.2. Definição de Avaliação Multidimensional, parâmetros, elementos, instrumentos como forma de avaliação inclusiva	26
6.3. Definição de Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem	30
6.4. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e relato de uma experiência de atendimento educacional especializado orientado pela Avaliação Multidimensional.....	32
6.5. Aspectos relevantes do direito a aprendizagem considerando a aprendizagem significativa.....	34
6.6. Importância da convivência familiar e comunitária para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e do adolescente	36
7- AÇÕES INTERVENTIVAS	39
8- ANÁLISE E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....	40
9- CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
10- REFERÊNCIAS:	49
11- APÊNDICE	54

12- ANEXO.....59

1- TEMA

Avaliação Multidimensional como instrumento de defesa de direitos

2- PROBLEMATIZAÇÃO

A educação inclusiva está fundamentada em um paradigma educacional formulado a partir da concepção dos Direitos Humanos (DH), que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, igualdade em dignidade, diferença como possibilidades. Segundo Andrade (2013), é imprescindível que seja ressaltado em qualquer projeto de Educação em Direitos Humanos, dentre outros, o princípio da igualdade. Ampliando esse sentido, para Moysés & Collares (2007), “em um mundo regido pela desigualdade, não há espaço para Direitos Humanos, pois direitos de todos pressupõem igualdade entre todos” (p 154). Mas, acima de tudo devemos levar em consideração as diferenças, os direitos humanos contemporâneos requerem uma concepção de igualdade que reconheça as diferenças (Candau, 2007).

Sousa Jr (2015, p. 14) propõe pensar em direitos humanos como projeto de sociedade dentro de “um programa que dá conteúdo ao protagonismo humanista, conquanto orienta projetos de vida e percursos emancipatórios que levam à formulação de projetos de sociedade para instaurar espaços recriados pelas lutas sociais pela dignidade”. A Educação em Direitos Humanos para os indivíduos (sociedade civil), principalmente os excluídos e oprimidos da sociedade, ocorrerá para transformar a sua realidade social, com sua participação não só para construção de novos direitos, mas de sua cidadania plena, dos sujeitos emancipados, conscientes interlocutores na construção de novas dimensões de dignidade humana.

Ressaltando os processos de ensino e aprendizagem no contexto da diversidade cultural, observa-se que as escolas estão com uma diversidade de alunos, que apresentam crenças, culturas religiosas, singularidades, particularidades entre tantas outras questões diferentes.

Segundo PULINO (2014, p 12):

Pensar o ambiente escolar contemporâneo como tempo/espaço de educação formal, em que se desenvolve o processo de aprendizagem, por meio de relações marcadas pela diversidade cultural – a escola é considerada como instituição responsável pela educação formal, pela formação coletiva das pessoas, promovendo sua introdução na cultura, sua socialização e seu desenvolvimento como sujeitos e cidadãs, por meio de processos sistemáticos de aprendizagem. Além da educação formal, que se dá na escola, e da educação familiar, considera-se que o processo educacional é muito mais amplo, abrangendo toda a vida social das pessoas.

Nesta perspectiva cada aluno apresenta uma forma de aprendizagem e/ou uma dificuldade diferente. No entanto, somente os alunos que apresentam algum tipo de transtorno ou deficiência diagnosticada contam com atendimento especializado.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Mas, os alunos que apresentam “dificuldade de aprendizagem ou defasagem escolar” não catalogadas em lei não se enquadram nos critérios de acesso ao AEE e acabam sendo excluídos desse direito.

No Brasil, as dificuldades acima citadas não são levadas em consideração e o estudante que não apresenta uma deficiência e/ou transtorno não recebe um serviço educacional compatível com suas necessidades, no que se referem a conteúdos, métodos de ensino e avaliação. A noção de Avaliação Multidimensional, desenvolvida pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AADID, inclui cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo (social e prático), participação, interações, papéis sociais, saúde e contexto social.

Assim, avaliação multidimensional envolve o conhecimento amplo da pessoa, identificando suas dificuldades e potencialidades em todas as áreas. Portanto poderia contribuir para a efetiva realização do direito à educação dessas crianças e adolescentes.

Em Unaí/MG, um número considerável de estudantes vem solicitando “avaliação especializada” para diagnosticá-los e disponibilizar apoios necessários para o seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, observa-se um número grande de estudantes que muitas vezes frequentam a mesma escola do primeiro ao nono ano e chegam para ser avaliados na APAE/CER II com fase escolar bem avançada, e que demoram muito acessar o direito de receber tais atendimentos/apoios, ficando de certa forma prejudicados.

Contextualizando o exposto acima no cenário brasileiro de garantia do direito à educação, enfocando particularmente, a questão da avaliação, problematiza-se: **como a avaliação multidimensional pode contribuir para o atendimento educacional do estudante considerando suas necessidades e pautado no direito a aprendizagem?**

3- INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Este trabalho é importante e justifica-se diante dos desafios da realização dos direitos humanos no que tange a educação escolar, considerando a diversidade dos contextos sociais brasileiros, os desafios da inclusão, da diversidade cultural e o direito a aprendizagem a partir do local. Ele articula Direitos Humanos com Educação Especial e Avaliação Multidimensional.

Cabe à universidade a responsabilidade de colocar em debate os temas que engendram a sociedade brasileira, instrumentalizando os profissionais, teórica e metodologicamente para o debate mais crítico e responsável sobre as atuações na gestão e prática da educação que constituam a efetiva inclusão de todos em seus direitos a educação. Neste sentido, cabe também à universidade construir e divulgar conhecimentos sobre práticas inspiradoras de projetos de educação inclusiva.

Os embates teóricos e práticos acerca da diversidade cultural e do direito à aprendizagem no Brasil e seus desdobramentos no contexto dos Direitos Humanos reforçam a importância deste tema, bem como o interesse da pesquisadora sobre o assunto, devido à atuação profissional como integrante da Equipe de Diagnóstico da APAE/CER II de Unaí, em virtude do crescente número de estudantes que chegam para avaliarmos, que apresentam sérias dificuldades na aprendizagem escolar, muitas delas não sendo possível minimizá-las, apontando para a necessidade de defender/efetivar o direito a aprendizagem como um direito humano.

A Constituição Federal de 1988 (CF 88) preconiza em seu Art. 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação foi caracterizada como política pública através da Lei nº 9.394/96 que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e atualmente a legislação que regula esta política é a LDB.

A partir desses dois grandes instrumentos legais os sistemas de ensino – nos níveis federal, estadual/distrital e municipal – e suas escolas buscam estruturar o trabalho educativo que propõem para a sociedade.

Em seu primeiro artigo a LDB estabelece “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho,

nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Na LDB está a organização da Educação Nacional, Níveis e Modalidades de Educação e Ensino, compondo a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior.

Em seu artigo 58, a LDB estabelece a Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Desde sua promulgação, a LDB vem sofrendo ao longo do tempo, alterações, visando acompanhar as transformações da sociedade e necessidades dos estudantes.

Dentre essas transformações, a política de educação iniciou uma perspectiva de educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos e impulsionada *pelos movimentos sociais* como o Apaeano, descrito adiante, que buscam reverter processos históricos de exclusão educacional e social, visam a garantia do acesso de todos os alunos à escola da sua comunidade, independente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras. Para além da igualdade de oportunidades, a inclusão focaliza a valorização das diferenças como novas perspectivas que convocam a novas criações. Essa compreensão inspira projetos pedagógicos que atendam as necessidades educacionais dos seus alunos, e promovam mudanças nas práticas e ambientes escolares, de modo a eliminar as barreiras que impedem o acesso ao currículo e o exercício da cidadania.

Dentre os movimentos sociais que contribuíram para as mudanças no sentido de ampliação da inclusão escolar de pessoas com deficiência, está o Movimento Apaeano.

O **Movimento Apaeano** é uma grande rede, constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras - públicas e privadas - para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social.

Atualmente o Movimento congrega a FENAPAE's - Federação Nacional das Apaes, 23 Federações das Apaes nos Estados e mais de duas mil APAES - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, distribuídas em todo o País, que buscam propiciar atenção integral as pessoas com deficiência.

A APAE, criada em 1954, no Rio de Janeiro, caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. A Rede

APAE destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente, atualmente, em mais de dois mil municípios em todo o território nacional.

No município de Unaí em Minas Gerais está uma dessas APAE's, a APAE de Unaí é mantenedora da Escola de Educação Especial "João da Neca" e do Centro Especializado de Reabilitação – CER II, o qual atua em três políticas: Assistência Social, Educação e Saúde.

É registrada como entidade de Atendimento - Defesa e garantia de direitos da Pessoa com Deficiência e Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, idosos e suas famílias. Oferta atendimentos na área da Educação Especial, com seriação do 1º ao 5º Ano, EJA – Educação de Jovens Adultos (séries finais), inclusão social no mercado de trabalho. Na área da Saúde atua com atendimentos clínicos de: enfermagem, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, nutrição, médicas (neurologia, ortopedia, psiquiatria, pediatria). Na Assistência Social atua com atendimentos de habilitação/reabilitação em grupos oferecidos pela psicologia e terapia ocupacional com foco no convívio, autonomia e protagonismo social e serviço social com Serviço de Atendimento às Famílias, de apoio, orientação à família na defesa de direitos de cidadania já estabelecidos em lei e estímulo a construção de novos direitos.

Este trabalho coloca em debate a Avaliação Multidimensional como instrumento de defesa do direito a aprendizagem, considerando as necessidades do estudante e o seu contexto social. Para bem realizá-lo, além das concepções teóricas em torno do tema, serão apresentadas a experiência da APAE/CER II de Unaí e uma intervenção junto a professores da rede municipal de Unaí, levantando percepções e gerando espaço para reflexão.

4- OBJETIVOS

4.1 Geral

Analisar como a Avaliação Multidimensional pode contribuir para o atendimento educacional do estudante considerando suas necessidades e o seu contexto social.

4.2 Específicos

1. Enfatizar a concepção de Direitos Humanos na perspectiva de inclusão educacional;
2. Discorrer sobre a Avaliação Multidimensional: funções, elementos, instrumentos como forma de avaliação inclusiva;
3. Apresentar uma experiência de atendimento educacional especializado orientado pela Avaliação Multidimensional;

5- METODOLOGIA

Pesquisa é o processo de reunir ou investigar informações sobre um determinado assunto com a intenção de compreender tal assunto.

Na concepção de Barros e Lehfeld (2005) o conhecimento é a tomada de consciência de um mundo vivido pelo homem e que solicita uma atitude crítico-prática, envolvendo o mundo sensível, perceptível e intelectual de ser pensante. É uma atividade que, por sua natureza, é transformadora da realidade.

Segundo os autores o conhecimento científico é o aperfeiçoamento do conhecimento comum e ordinário, sendo obtido através de um procedimento metódico, o qual mobiliza explicações rigorosamente e/ou plausíveis sobre o que se afirma a respeito de um objeto ou realidade.

Metodologia refere-se à forma e processo de organização do conhecimento, que tem por finalidade responder as questões ou problema, submetê-los a provas e questionamentos evidenciar as hipóteses que as justifiquem testá-los e por fim, descrever as verdades ocorridas.

É na metodologia que o autor irá mostrar como será efetuada a pesquisa e como os dados serão coletados e analisados, seguindo o método científico adotado (Macêdo, 2005) é na metodologia que o autor irá mostrar como será efetuada a pesquisa e como os dados serão coletados e analisados, seguindo o método científico.

Macedo (2005) diz que a pesquisa pode ser tipificada de duas formas: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, pode ser: exploratória, descritiva e experimental, e, quanto aos meios de investigação, ela pode ser: pesquisa de campo, pesquisa de laboratório, telematizada, documental, bibliográfica, estudo de caso, observação participante, história oral e história de vida.

Yin (1994:13, apud ARAÚJO et al. 2008) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Por outro lado, Bell (1989, apud ARAÚJO et al. 2008) define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos. É um método específico de pesquisa de campo, caracterizado pela exploração de um sistema delimitado, partindo de uma coleta de dados detalhada, em profundidade, envolvendo fontes múltiplas de informação (Cresswell, 1998).

Para o pesquisador, método representa as etapas ordenadas pelas quais se dispõe um trabalho e que precisam ser vencidas na investigação para se instituir verdade, para atingir determinado fim, no estudo das ciências.

Segundo Richardson (1999), “existem diversos instrumentos de coleta de dados que podem ser utilizados para obter informações acerca de grupos sociais” (p. 187).

Segundo Marconi e Lakatos (1982, p.70), a entrevista pode ser definida como “um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajuda no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

Mario Santos (2008) esclarece que entrevista semi-estruturada aproxima-se mais duma conversação (diálogo), focada em determinados assuntos, do que duma entrevista formal. Baseia-se num guião de entrevista adaptável e não rígido ou pré-determinado.

A vantagem desta técnica é a sua flexibilidade e a possibilidade de rápida adaptação. A entrevista pode ser ajustada quer ao indivíduo, quer às circunstâncias. Ao mesmo tempo, a utilização dum plano ou guião contribui para a reunião sistemática dos dados recolhidos.

Para coletar os dados, o presente trabalho utilizou bibliografias relacionadas ao assunto, estudos de caso dos estudantes que foram avaliados pela Equipe de Diagnóstico da APAE/CER II, questionário e entrevista semi estruturada, aplicadas aos professores da escola de origem desses estudantes, para obter as informações acerca das dificuldades apresentadas pelos mesmos, do apoio educacional que é oferecido na escola de origem, bem como outras questões ligadas ao desenvolvimento escolar.

Após realizar as entrevistas, os dados obtidos foram analisados a fim de obter a resposta do problema enunciado. A análise e interpretação de dados foram feitas a partir de leitura intensa, à luz da metodologia qualitativa e da fundamentação teórica adotada neste estudo.

Na perspectiva de uma abordagem que se aproxime ao máximo da realidade do tema proposto, o presente trabalho adotou, predominantemente, a metodologia qualitativa, porque inclui a subjetividade no próprio ato de investigar – do pesquisador e dos pesquisados; e também pela abrangência do fenômeno pesquisado, realçando sua circunscrição junto aos demais fenômenos – sociais, culturais, econômicos (Cresswell, 1998), contudo, sem descartar aspectos quantitativos, considerando que, no caso deste estudo, não será a sofisticação metodológica em torno de dados quantitativos que os transformará em dados qualitativos, o mesmo não ocorrendo na perspectiva inversa, sendo necessária a complementaridade entre as duas linhas de pesquisa (Demo, 1991). Portanto, trata-se de uma pesquisa quantiqualitativa.

A presente pesquisa-intervenção, em função do problema já apresentado, utilizou como meio de investigação: pesquisa bibliográfica e documental, observação da realidade, estudo de caso dos sujeitos que foram avaliados, entrevista com os professores da escola de origem dos mesmos e por fim será realizada uma capacitação para estes professores.

A pesquisa terá caráter exploratório e explicativo mediante estudos de caso e entrevistas com os professores que enviam estudantes para a APAE/CER II de Unai/MG realizar a Avaliação Multidimensional, visando utilizar a Avaliação Multidimensional como instrumento de defesa de direitos, que possibilitem propor às escolas realizar uma triagem desses estudantes com dificuldades de aprendizagem mais significativas, em tempo hábil para que recebam o atendimento educacional compatível com suas dificuldades respeitando as características pessoais de aprendizagem.

Falando sobre a origem etimológica do termo fracasso, Conceição (2011) afirma que provém do termo latino *fracassare*, “som que remete a estrondos, algo que se destroça ou entra em ruína, sinal ou prelúdio de destruição” (p. 112). A autora afirma que a Escola, quando não comprometida com o processo de aprendizagem, sinalizou a destruição dos sonhos de multidões de estudantes que enfrentam as chamadas dificuldades de aprendizagem. No Brasil, especificamente nas regiões mais pobres das cidades, a escola torna-se cada vez mais o palco de fracassos. Ainda sobre o relato de Conceição (2011) e segundo a professora Maria Lúcia Weiss (2004, p. 16), em uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar, o fracasso escolar é considerado como “uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola”. A escola exige, mas será que ela cumpre, por sua parte, o papel de possibilitar ao aluno a realidade, por meio de aprendizagens significativas para ele? O que se

percebe, na realidade da aprendizagem escolar é o reflexo de um país que pouco prioriza a educação em seus programas de governo. O Estado não cumpre a contento um direito constitucional o qual é seu dever assegurá-lo.

O educador não tem que ser mero repassador dos conteúdos, mas sim um promotor de mediações para aprendizagens, desenvolvimento e construção coletiva de conhecimentos e verdades locais. E a avaliação deve ser usada como parte desse processo, rico na (re)orientação das práticas e de construção de novos conhecimentos.

Neste sentido, novas tendências estão surgindo sobre a forma de como o professor deve avaliar seus alunos, atualmente um leque de possibilidades no ato de avaliar o discente é discutido e transmitido por todos os seguimentos da educação.

Vários teóricos como Hoffmam (2003) e Moretto (2002), entre outros, abordam novas formas de se avaliar o aluno dentro de um processo educacional.

Segundo os autores acima citados, para que isto ocorra, o professor além de ser um profissional da área em que está atuando, deve também ter competências para saber trabalhar com seus alunos a melhor forma de avaliá-los. Os alunos também desempenham habilidades e competências que ao longo do processo educacional devem ser observadas e trabalhadas pelo professor para o melhor desempenho dos seus alunos. De acordo com Moretto:

Na escola tradicional as competências estava relacionada a aquisição de conteúdos, tendo como habilidades a simples memorização e reprodução; já a escola nova se baseia pela aquisição de competências por meio do desenvolvimento de habilidades nos domínios cognitivos, afetivo e psicomotor”. (1999, p. 50).

Além da Escola, a família também é fundamental no esforço para a efetiva realização do direito à educação, ao proporcionar meios e estímulos para o desenvolvimento escolar adequado do aluno, em uma parceria família/escola.

Para Kaloustian (1998) a família

é indispensável à garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos, independentemente da estrutura familiar, ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia a construção dos laços afetivos e a satisfação das necessidades no desenvolvimento da pessoa. Ela desempenha um papel decisivo na socialização e na educação. É na família que são absorvidos os primeiros saberes, e onde se aprofundam os vínculos humanos.

Dessa forma a família e a escola devem propiciar contextos e mediações potencializadoras do desenvolvimento do aluno, para que não produza estudantes com dificuldades de aprendizagem ou defasagem escolar, ou caso isso não seja possível, pelo menos minimizar as dificuldades apresentadas. Neste sentido, reconhecemos a frequente

negação de direitos a essas famílias, geração após geração, resultando na falta de condições materiais e simbólicas para ajudarem o adolescente em suas dificuldades. Isso coloca para a Escola e para outras instâncias governamentais e da sociedade civil o desafio de romper o círculo vicioso, propondo projetos mais abrangentes do contexto de vida dos adolescentes com vistas à efetivação do direito a educação.

A investigação-intervenção

a) Sujeitos da pesquisa

Foram realizados estudos de caso de 15 estudantes de 06 a 14 anos, do Ensino Fundamental, de ambos os sexos que foram avaliados pela Equipe de Diagnóstico do período de Janeiro a Agosto de 2015.

Ao analisar os arquivos institucionais, foram observadas as questões comuns entre os estudantes, com relação às dificuldades escolares apresentadas: a escrita, a leitura e a matemática. Segundo queixas das famílias, dificuldades que apresentaram desde o início do seu percurso escolar e na sua maioria frequentam a mesma escola desde o início de seu percurso.

Notou-se que também estes estudantes possuem pouca ou nenhuma convivência familiar com a família extensa (pessoas fora do núcleo familiar). Com relação a participação em atividades religiosas, estas demonstraram que às vezes frequentavam a igreja. No que tange a atividades de recreação e lazer, estas praticamente não ocorrem, quando ocorrem são ligadas a eventos formais de sua família, como festas de aniversário ou casamento, sinalizando que são participações raras.

Com relação à vida comunitária, de visitar amigos e vizinhos, acessar serviços da comunidade (realizar compras e adquirir mercadorias, usar locais e prédios públicos), demonstram pouco acesso e quando acessam, sempre acompanhado por outra pessoa, que também em muitas situações procuram fazer por ela.

Considerando os dados acima, selecionou-se sete escolas de origem desses estudantes, e seus professores foram entrevistados visando identificar quais as necessidades/dificuldades desses professores para identificar os estudantes que não conseguem acompanhar a turma, que apresentam dificuldades na aprendizagem, para que possam, de forma mais rápida encaminhá-los para uma avaliação diagnóstica, para a partir daí realizar a capacitação de acordo com o que apresentarão.

Das sete escolas selecionadas, cinco participaram da pesquisa, sendo uma da área rural e quatro da área urbana, selecionando três professores de cada escola.

Quanto à Equipe de Diagnóstico da qual faço parte é composta por: fisioterapeuta, assistente social, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, enfermeira, psicóloga e psicopedagoga, para avaliar os usuários. Esta avaliação é realizada de acordo com o Sistema 2010, criado pela AADID (Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento) e o CID 10 (Classificação Internacional de Doenças). As atribuições da assistente social: “avaliar a família bem como o usuário; realizar estudo de caso junto à equipe; identificar potencialidades e dificuldades nas áreas de comportamento adaptativo social, participação, interação, papéis sociais, saúde e contexto social; eleger apoios visando que o usuário tenha participação mais efetiva em sociedade e realizar devolutivas dos casos analisados”. Salienta-se que o estudante/criança/adolescente que faz parte do nosso público (Deficiência Intelectual/Espectro do Autismo e Deficiência Física/Ostomia), é atendido nas áreas que ele necessita, caso não seja público é encaminhado para a rede municipal para que seja atendido. Observa-se nas queixas das famílias, que estes usuários que não fazem parte do nosso público (Transtorno de Habilidades escolares, Transtorno de Aprendizagem, Defasagem escolar, entre outros) não estão tendo o atendimento que necessitam na rede municipal, principalmente no serviço educacional.

b) Contexto da intervenção

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Unaí, mantenedora da Escola de Educação Especial João da Neca e do Centro Especializado em Reabilitação – CER II. Está localizada em Unaí/MG, é uma entidade sem fins lucrativos, mantida com recursos públicos do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Sistema Único de Saúde (SUS), Ministério da Educação (MEC) e também de subvenções municipais das Secretarias Municipal de Assistência Social, Saúde e Educação, além de doações dos clubes de serviços e da sociedade civil.

Atualmente conta com cerca de noventa e cinco funcionários, dentre estes, contratados (via CLT), cedidos pelo Estado de Minas Gerais e pelo Município. Atende cerca de quatrocentos usuários, que fazem parte do público alvo: Deficiência Intelectual/Transtorno do Espectro do Autismo, Deficiência Física/Ostomia, todos são atendidos no CER II, mas nem todos são matriculados na escola da APAE.

5.1 Etapas de pesquisa

A pesquisa está desenvolvida em três etapas distintas, porém complementares, a saber: 1) a revisão de literatura; 2) a delimitação do universo de pesquisa, relacionados aos estudantes que serão selecionados para o estudo de caso; 3) escolha de sete escolas de origem; 4) Entrevista tipo padronizada com os professores da escola de origem; 5) Organização e análise de dados e; 6) Capacitação dos professores com base no resultado das entrevistas.

5.1.1 Etapa 1 – Revisão de literatura

O presente trabalho utilizará bibliografias relacionadas aos seguintes temas:

1. Concepção de Direitos Humanos que remetem à inclusão educacional como uma questão de dignidade humana e de interesse social, econômico e político;
2. Definição da Avaliação Multidimensional, parâmetros, elementos, instrumentos como forma de avaliação inclusiva;
3. Definição de Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem;
4. O Atendimento Educacional Especializado (AEE);
5. Aspectos relevantes do direito a aprendizagem considerando a aprendizagem significativa;
6. A importância da convivência familiar e comunitária na aprendizagem escolar.

5.1.2 Etapa 2 – Delimitação do universo de pesquisa (selecionar os estudantes para estudos de caso)

- a) Solicitar autorização da APAE/CER II para realização da pesquisa-intervenção;
- b) Definir número e critério de seleção dos alunos;
- c) Realizar os estudos de caso;
- d) Formalizar a pesquisa através de Carta de Apresentação;
- e) Período de estudo de caso de 01 a 10 de setembro.

5.1.3 Etapa 3 – Escolha das escolas de origem dos estudantes selecionados para estudo de caso

- a) Posterior ao estudo de caso, selecionar sete escolas de origem dos estudantes;
- b) Elaborar Formulário Padrão de entrevista que será aplicada aos professores desses estudantes e;
- c) Realizar apresentação do projeto a SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Unaí e estabelecer parceria, bem como autorização para realizar a investigação-intervenção.

5.1.4 Etapa 4 - Realização de entrevistas do tipo padronizada com os professores das escolas selecionadas

- a) Realizar contato com a escola, junto ao supervisor pedagógico visando identificar os professores que lecionam para estes alunos e/ou professores que tenha em sua turma alunos com dificuldades escolares, apresentar o projeto, convidá-los a participar da investigação-intervenção e estabelecer parceria para as entrevistas;
- b) Realizar entrevistas com os professores de 11 a 21 de setembro.

5.1.4 Etapa 5 – Organização e análise de dados

- a) Coleta de dados e análise dos mesmos;
- b) Organização uma capacitação, juntamente com a Pedagoga e Psicopedagoga da Equipe de Diagnóstico, para estes professores, considerando o resultado das entrevistas;
- c) Definição do local da capacitação;
- e) Convide os professores através de contato telefônico e/ou endereço eletrônico;
- f) Confirmação da presença através de contato telefônico;
- e) Realização desta etapa de 22 a 30 de setembro.

5.1.5 Etapa 6 – Capacitação dos professores com base no resultado das entrevistas

- a) Promover reflexão e debate dos professores com base no resultado das entrevistas, visando proporcionar um momento de aprendizado e troca de experiências no que concerne avaliação pedagógica e aquisições previstas em cada etapa da aprendizagem;
- b) Período pré-definido para este encontro em 09 de Outubro;

c) Análise das observações realizadas no encontro de 10 a 15 de Outubro.

6- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

6.1. Concepção de Direitos Humanos que remetem a inclusão educacional como uma questão de dignidade humana, interesse social, econômico e político

No Brasil, no período de 1996 a 2002 foram redigidos os primeiros documentos produzidos do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Dentre os documentos produzidos a respeito deste programa, no que diz respeito ao tema da Educação em Direitos Humanos, merece destaque o PNDH-3, de 2010, que apresenta um eixo orientador destinado especificamente para a promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos. Em 2003 a Educação em Direitos Humanos recebe um Plano Nacional (PNEDH), revisto em 2006, aprofundando questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e incorporando aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário. Esse plano se configura como uma política educacional do estado voltada para cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não-formal, mídia e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça. Em linhas gerais, pode-se dizer que o PNEDH ressalta os valores de tolerância, solidariedade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade.

Segundo Godoi *et al.*, (2011, p 15):

A Declaração Universal dos Direitos Humanos visa garantir os direitos e liberdades de todos os seres humanos. Aborda essencialmente a liberdade e a igualdade em dignidade e direitos, contemplando os seguintes pontos: todos devem ser tratados do mesmo modo sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição; garantia do direito à vida, à liberdade, e à segurança pessoal de forma que ninguém seja submetido à tortura e à escravidão; garantia de direito à moradia e à nacionalidade; liberdade de opinião e expressão; direito ao trabalho e ao lazer. Assim, esses direitos tornaram-se inerentes à condição humana, pois ninguém pode tirá-los dos indivíduos. Ainda que, esses direitos tenham sido postulados no ano de 1948, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, as noções e fundamentos neles contidos não surgiram precisamente naquele momento, pois anterior a isso, já existiam lutas baseadas nos princípios que regem a Declaração e, sobretudo, por igualdade e liberdade. A partir disso, tem-se o desenvolvimento do conceito de Direitos Humanos, que é entendido, como fundamental e, especificamente por ser intrínseco à sua natureza humana.

Partindo dessa concepção e interligando-o à comunidade escolar Pulino (2015, p 07) ressalta que:

Considerando essa comunidade escolar ampliada, propomos estratégias de gestão coletiva, tanto referente a aspectos administrativos, como a pedagógicos e sociais. As estratégias podem compreender, além da proposta para o processo de ensino-aprendizagem como construção de estudantes e educadores/as, mudanças efetivas no espaço físico e relacional da sala de aula e da escola como um todo, envolvendo a totalidade da comunidade escolar, inclusive as famílias das/os alunas/os. Trata-se, efetivamente, de propiciar que as pessoas – estudantes, educadores/as, famílias – tenham voz e sejam ouvidas/os, sejam elas/eles crianças, desde bem pequenas/os, jovens adultos/as, idosos/as. A escola, se torna o lugar de se tornar cidadão/cidadã, sujeito, humano – o lugar de se constituir como sujeito de direitos, como pessoa, marcada pela dignidade do humano. Não se trata de “darmos” os direitos às e aos estudantes e educadores/as, mas de promovermos um espaço de acolhimento, de escuta, de modo que elas e eles se exerçam como sujeitos de direitos.

Ainda citando a autora, reforçamos que “a escola, como instituição pública, é o espaço, por excelência, para a construção da cidadania e o exercício dos Direitos Humanos. Este é um processo de inclusão social, uma vez que muitas das pessoas da comunidade escolar não têm tido a oportunidade de se expressar, de colocar suas idéias, seus desejos, de participar efetivamente de processos democráticos” (p.07).

A efetivação dos Direitos Humanos no campo educacional nos remete ao campo de saberes e das práticas, das vivências, pautado no respeito às diferenças enquanto pessoa humana, garantindo o acesso à “educação”, a aprendizagem, a avaliação de acordo com a aprendizagem significativa, de forma a incluir todos os estudantes.

O modelo tradicional de ensino tem utilizado as avaliações, em forma e conteúdo, para aprovar ou reprovar seus estudantes, são preparadas de acordo com conteúdos expostos pelos professores anteriormente e estes exames são utilizados como parâmetros para os estudantes que têm condições de avançar no sistema. Dessa forma a avaliação tradicional determina quem é aprovado ou reprovado, sem chances do estudante demonstrar o que sabe de outra forma, ou seus outros saberes, remetendo uma exclusão do direito a educação, já que esta forma não está incluindo todos, está selecionando alguns.

A Avaliação Multidimensional se apresenta neste cenário como uma avaliação que defende não só o direito humano a educação, mas a saúde e assistência social, uma vez que nela é possível avaliar suas dificuldades e potencialidades, portanto consegue direcionar os atendimentos/apoios que o estudante necessita para o seu desenvolvimento respeitando sua cultura e o seu contexto no qual está inserido.

6.2. Definição de Avaliação Multidimensional, parâmetros, elementos, instrumentos como forma de avaliação inclusiva

A avaliação vem sendo realizada no contexto escolar como um processo de seleção, de classificação, de modo que são poucos os escolhidos nesse processo, acarretando, assim, a exclusão daqueles que, por algum motivo, durante aquela avaliação pontual, não conseguiram obter o desempenho esperado.

Para Luckesi, (2007, p. 5) “Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. [...] O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação.” Portanto, a avaliação deve ser usada em prol da inclusão do indivíduo na sociedade através da construção de um saber matemático e de um cidadão com criticidade.

Segundo Kenski, Oliveira e Clementino (2006), a avaliação diagnóstica “está inserida no processo ensino-aprendizagem como elemento capaz de proporcionar o recolhimento de dados fundamentais para apoio do planejamento de um curso que admita flexibilidades, reconfigurações, encaixes e revisões”.

Ainda de acordo com Kenski, Oliveira e Clementino (2006), na avaliação formativa, “encontram-se reunidas todas as possibilidades de apoio ao estudante ao longo de sua trajetória, levando em conta seus interesses, aspirações, experiências e reais necessidades”.

Segundo a Federação Mineira das APAE's a Avaliação Multidimensional é um sistema de avaliação desenvolvida pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AADID, que permite o conhecimento amplo da pessoa com deficiência intelectual, considerando as cinco dimensões que envolvem fatores

peçoais e ambientais e as definições dos apoios necessários que facilitem sua autonomia, participação social e bem estar.

Avaliação Multidimensional envolve as cinco dimensões descritas a seguir e devem ser consideradas as potencialidades e dificuldades que a pessoa apresenta em cada uma das dimensões discriminadas abaixo:

Dimensão I: Habilidades Intelectuais

Capacidade mental: inclui raciocínio, planejamento, resolução dos problemas, compreensão de idéias complexas, a aprendizagem rápida e a aprendizagem através da experiência; a avaliação da inteligência é essencial para o diagnóstico de deficiência intelectual; critério básico: funcionamento intelectual significativamente abaixo da média.

Dimensão II: Comportamento Adaptativo

Refere-se a um grupo de habilidades conceituais, sociais e práticas que as pessoas aprendem para funcionar em sua vida diária, que estão definidas a seguir:

a) Habilidades Conceituais: relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação; ex.: linguagem (receptiva e expressiva); leitura e escrita; conceito de dinheiro; autonomia.

b) Habilidades Sociais: relacionadas à competência social;

ex.: responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, credulidade e ingenuidade (probabilidade de ser enganado, manipulado e alvo de abuso ou violência etc.), observância de regras, normas e leis, evitar a vitimização.

c) Habilidades Práticas: relacionadas ao exercício da autonomia.

ex.: AVD – alimentar-se e preparar alimentos, arrumar a casa, deslocar-se de maneira independente, utilizar meios de transporte, tomar medicação, manejar dinheiro, usar telefone, cuidar da higiene e vestuário.

Dimensão III: Participação, Interações, Papéis Sociais.

A participação e as interações são avaliadas através da observação direta da pessoa no ambiente em que vive e as relações que estabelece com seu mundo material e social; os papéis sociais se referem a atividades avaliadas como normais para determinado grupo considerando idade, sexo, nível escolar.

Dimensão IV: Saúde

Definida pela Organização Mundial de Saúde – OMS como completo bem estar físico, mental e social. Bem estar envolve condições de saúde e segurança da pessoa; quando esta obtém conforto material e segurança econômica, quando pode participar

das atividades comunitárias e sociais, se facilitam seu desenvolvimento pessoal e se lhe proporcionam um trabalho interessante e valorizado.

Dimensão V: Contexto Social

Considera as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com a qualidade de vida; fatores ambientais: envolve a família, vizinhança, comunidade, organizações educacionais e de apoio, contexto cultural, sociedade e grupos populacionais; fatores individuais: incluem idade, etnia, gênero, formação educacional, ajustamento, estilo de vida, hábitos estilos de enfrentamento, origem social e experiências passadas e atuais.

As limitações no funcionamento atual da pessoa devem ser consideradas em relação aos contextos comunitários típicos de seus pares de mesma cultura.

Para que um processo de avaliação seja considerado válido precisa levar em conta a diversidade cultural e linguística do avaliado, além das diferenças nos fatores comunicativos, sensoriais, motores e comportamentais. Essa premissa indica que os testes ou instrumentos de avaliação, sejam objetivos ou subjetivos, não podem ignorar as diferenças nos aspectos mencionados, sob pena de serem questionados em sua validade.

Na avaliação supracitada é possível identificar as potencialidades do estudante, bem como suas dificuldades, é utilizada para direcionar o apoio necessário para superar e/ou minimizar as dificuldades apresentadas em todas às áreas avaliadas.

Coll, Marchesi, Palacios e Cols (2004, p. 377), falando sobre a avaliação da aprendizagem e atenção à diversidade: rumo a uma avaliação inclusiva afirmam:

De acordo com os princípios básicos do ensino adaptativo, o elemento fundamental para proporcionar uma atenção educacional às diferenças individuais é a adequação, contemplada de uma forma habitual e sistemática, das formas e dos métodos de ensino às características e ao processo de aprendizagem dos alunos. Adaptar formas supõe, por um lado, diversificá-las, isto é por a disposição dos alunos um conjunto mais amplo possível de formas variadas de ajuda e de apoio; mas supõe também, por outro, flexibilizar essas formas de ajuda e de apoio, isto é, favorecer que os alunos possam receber, em cada momento e em função de suas necessidades, umas e outras. O ensino adaptativo supõe aplicar esse princípio de adaptação, no duplo sentido de diversificação e flexibilização, tanto aos aspectos curriculares como aos aspectos organizadores envolvidos na ação educacional, e convertê-lo no eixo dessa ação para o conjunto de alunos. *As práticas avaliadoras configuram-se, no âmbito do ensino adaptativo, como recurso por excelência educacional á diversidade; determinadas formas de aplicação implicam e promovem decisões de seleção e de segregação em face a diversidade dos alunos, enquanto outras veiculam e apoiam um ensino adaptativo, atuando como práticas “inclusivas” em face da própria diversidade.*

Ainda de acordo com Coll, Marchesi e Palacios e Cols as práticas avaliadoras devem adotar os seguintes critérios: 1 - Priorizar a função pedagógica da avaliação das

aprendizagens; 2 - Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação nas aprendizagens; 3 - Recuperar e reforçar a função pedagógica da avaliação cumulativa das aprendizagens; 4 – Buscar maior coerência e continuidade entre decisões de ordem pedagógica e de ordem social associadas a avaliação das aprendizagens e 5 - Garantir a autonomia das escolas e dos professores no planejamento e no desenvolvimento da avaliação das aprendizagens.

A avaliação escolar e sistema de atividade requerem refletir acerca da Teoria da Ação Mediada (T.A.M.), neste sentido Paula e Moreira (2012) destacam a proposta de Werstch (1988):

problematiza a distinção entre ferramentas materiais e ferramentas psicológicas ou culturais, que foi introduzida nos trabalhos seminais de Vygotsky (1981; 1991) e retomada por Engeström (1987). Para Werstch (1998), essa distinção é mais sutil do que parece. Assim, mesmo o uso de ferramentas materiais não modifica apenas os objetos do mundo físico ou nossas ações sobre tal mundo: essas ferramentas alteram, também, a nós mesmos, ao interferirem no fluxo e na estrutura de nosso funcionamento mental. Por essa razão, Werstch (1998) suaviza a distinção entre ferramentas materiais e psicológicas ou culturais, substituindo essas expressões pelo conceito mais amplo de Mediational mean, um termo que temos traduzido por meio da expressão recursos mediacionais (representada, a partir de agora, pela sigla RM). Na perspectiva vigotskiana adotada por Werstch (1998), a mediação é imanente a toda ação humana e, por essa razão, o termo ação mediada pode ser considerado um pleonismo. Seu uso só se justifica em função da necessidade de explicitar a centralidade do conceito de mediação para o entendimento da atividade humana.

Dessa forma, a inteligência só pode ser compreendida no contexto das ferramentas culturais que o agente pode usar. Cada indivíduo tem uma história de experiências no uso de um dado conjunto de ferramentas culturais, e a “inteligência” desse indivíduo está associada a essa história.

Ainda com Paula e Moreira (2012) destacamos que:

Essa propriedade da ação mediada tem notáveis implicações para a educação e para a avaliação escolar. A maioria dos professores e dos gestores da educação escolar continua apostando na existência de habilidades e competências abstratas, isto é, habilidades e competências que: (i) estão “localizadas” no sujeito; (ii) são independentes dos RM específicos que ele possa vir a utilizar; (iii) são transferíveis a quaisquer situações ou tarefas que ele seja solicitado a realizar. Essa crença é perfeitamente compatível com os modelos psicométrico ou condutista de avaliação (HOFFMAN, 1993; 2005; PERRENOUD, 1999; ROMÃO, 2003) nos quais a avaliação é considerada uma medida das capacidades que os estudantes deveriam “possuir” em um determinado estágio de sua experiência escolar. Dessa crença também decorre o uso quase exclusivo das provas e testes como instrumentos de avaliação.

Por isso é importante a ressignificação da avaliação, a fim de que esta ocorra de forma processual e diagnóstica para que os educadores consigam identificar os pontos

de apoio para a aprendizagem e desenvolvimento e, de tal modo, ajudem o aluno a trilhar um caminho diferente, proporcionando a inclusão deste indivíduo de forma efetiva na sociedade.

6.3. Definição de Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem

A deficiência intelectual é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos (AADID, 2010, p.1).

O conceito de Deficiência intelectual passou no decorrer dos anos por diversas definições e terminologias para caracterizá-la, tais como: Oligofrenia, Retardo mental, Atraso mental, Deficiência mental, etc. De acordo com Krynski et al. (1983), esse tipo de deficiência é um vasto complexo de quadros clínicos, produzidos por várias etiologias e que se caracteriza pelo desenvolvimento intelectual insuficiente, em termos globais ou específicos.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), Deficiência Intelectual ou Deficiência Mental (como não é mais chamada) é o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento, e associado a limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

Segundo o DSM-IV, o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades.

Os TGD englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.

A definição do TGD engloba três núcleos de transtornos no desenvolvimento: Qualitativo da relação; Alterações da comunicação e da linguagem; Falta de flexibilidade mental e comportamental.

Com relação à interação social, crianças com TGD apresentam dificuldades em iniciar e manter uma conversa. Algumas evitam o contato visual e demonstram aversão ao toque do outro, mantendo-se isoladas. Podem estabelecer contato por meio de comportamentos não-verbais e, ao brincar, preferem ater-se a objetos no lugar de movimentar-se junto das demais crianças. Ações repetitivas são bastante comuns.

Os TGD também causam variações na atenção, na concentração e, eventualmente, na coordenação motora. Mudanças de humor sem causa aparente e acessos de agressividade são comuns em alguns casos. As crianças apresentam seus interesses de maneira diferenciada e podem fixar sua atenção em uma só atividade, como observar determinados objetos, por exemplo.

Com relação à comunicação verbal, essas crianças podem repetir as falas dos outros - fenômeno conhecido como ecolalia - ou, ainda, comunicar-se por meio de gestos ou com uma entonação mecânica, fazendo uso de jargões.

Quanto ao Transtorno Específico da Aprendizagem, de acordo com o DSM-V, é um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão.

A Classificação Internacional de Doenças – CID 10 esclarece que a etiologia dos Transtornos de Aprendizagem não é conhecida, mas que há "uma suposição de primazia de fatores biológicos, os quais interagem com fatores não-biológicos". Ambos os manuais (AAMR e DSM-IV) informam que os transtornos ***não podem ser consequência*** de:

- falta de oportunidade de aprender;
- descontinuidades educacionais resultantes de mudanças de escola;
- traumatismos ou doença cerebral adquirida;
- comprometimento na inteligência global e;
- comprometimentos visuais ou auditivos não corrigidos.

6.4. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e relato de uma experiência de atendimento educacional especializado orientado pela Avaliação Multidimensional

Segundo Sartoretto e Sartoretto (2010), a expressão “atendimento educacional especializado”, que já vinha sendo utilizada pela literatura especializada, foi recepcionada pela Constituição Federal de 1988, a qual, no seu artigo 208, inciso III, proclama como dever do Estado, entre outros, o de garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em 1994 foi criada a Política de Educação Especial para nortear e orientar o processo de “integração instrucional”, descritos no Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, salienta-se que o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, essa política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A LDB (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Em consonância com a Política supracitada e a LDB, o AEE foi regulamentado através do Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Para os autores Sartoretto e Sartoretto (2010, p.2), a Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

se propõe a criar condições e disponibilizar recursos para que os sistemas de ensino estaduais e municipais garantam a todas as crianças o acesso ao ensino regular, a participação, a aprendizagem e a continuidade em todos os níveis de ensino. Os principais instrumentos para a efetivação dessa política são: a)

o atendimento educacional especializado, que se realiza através das salas de recursos multifuncionais; b) a formação inicial e continuada dos professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para uma visão de escola inclusiva; c) a participação da família e da comunidade na construção e no acompanhamento do projeto político-pedagógico da escola; d) a utilização dos recursos de acessibilidade na arquitetura dos prédios, nos meios de transporte e locomoção, no mobiliário, na comunicação, na informação e na aprendizagem.

O AEE é uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis, graus e percurso escolar e que visa, entre outros objetivos, identificar as necessidades e potencialidades do aluno com deficiência proporcionando um atendimento em contra turno escolar que atenda a necessidade escolar desse estudante.

Neste estudo, observa-se que as escolas do município de Unaí têm sido equipadas com salas de recursos multifuncionais, já a acessibilidade na arquitetura dos prédios e capacitação dos professores tem deixado a desejar, dessa forma muitas vezes resultando em aspectos prejudiciais ao aprendizado do estudante.

Considerando o Decreto nº 7.611/2011, ele confere direito ao AEE às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou superdotadas, no entanto as pessoas que apresentam transtornos de dificuldades de aprendizagem, transtornos de habilidades escolares, defasagem escolar, Distúrbios da Atividade e da Atenção (TDAH) e tantas outras dificuldades e demais diagnósticos, que acarretam prejuízos na aprendizagem, não são abrangidas por esta lei e acabam ficando prejudicadas não sendo atendidas dentro das suas necessidades, dependendo ainda do comprometimento e disponibilidade do professor para ajudar a superar tais dificuldades.

Apresentando uma experiência de atendimento educacional especializado orientado pela Avaliação Multidimensional, ressalta-se que a Equipe de Diagnóstico já avaliou um número muito grande de pessoas, destas muitas estudam no Ensino Regular Comum e poderia citar vários exemplos de atendimento educacional especializado, mas destes, em especial possui um adolescente com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autismo (TEA) que é atendido na APAE e matriculado no 7º Ano/EF em uma escola da rede privada.

A situação do colégio é um pouco melhor que o ensino oferecido nas outras escolas.

O colégio, na pessoa da professora, buscou informações na instituição de como trabalhar com o estudante, quais as potencialidades do estudante e nas dificuldades como trabalhar de forma a minimizar e/ou superar tais dificuldades. A equipe que

atende o usuário na APAE realizou várias orientações, sugeriu várias formas de atendimento. O fato de a escola ter procurado ajuda para lidar com a situação do estudante foi bastante positiva, considerando que o usuário apresenta ritmo e estilo de aprendizagem diferente. O ambiente escolar foi acolhedor, não colocou exigências para receber e permanecer com o aluno, fato que ajudou na sua inclusão neste contexto escolar. O colégio munido de orientações retiradas da Avaliação Multidimensional e pautado na educação inclusiva promoveu espaços e situações de aprendizagem do aluno, buscando sua motivação não somente para a aprendizagem, mas em estar naquele ambiente escolar.

Observou-se que o ambiente escolar enfrentou também muitas dificuldades até conseguir ofertar um atendimento educacional compatível com as necessidades do estudante e diagnóstico, valorizando ainda as potencialidades do mesmo. O atendimento tem ocorrido de forma individualizada com atividades diferenciadas, no entanto no mesmo contexto, ou seja, junto à turma, mas propondo uma nova forma de abordar conteúdos, visto que sua aprendizagem se dá forma diferente da turma. O trabalho baseado na educação inclusiva reconhece e valoriza as características individuais do aluno no processo de conhecimento visando o seu desenvolvimento escolar.

Ele é um aluno totalmente alfabetizado e não possui relatos de preconceito e/ou discriminação por parte dos colegas, pelo contrário é uma convivência harmoniosa. Cabe salientar que o sucesso do usuário, não é somente mérito da escola, da APAE, mas principalmente da família que é bastante comprometida, acatando orientações profissionais e disponibilizando o apoio necessário para o desenvolvimento do mesmo.

O sucesso da educação inclusiva depende do comprometimento das pessoas, das instituições, da disponibilidade de todos estarem buscando avanços, transformações que possam criar uma inclusão escolar possível, respeitando cada individualidade do aluno e a diversidade.

6.5. Aspectos relevantes do direito a aprendizagem considerando a aprendizagem significativa

O AEE pode contribuir e muito com o aprendizado do estudante, pois este deve elaborar planos de atendimento, visando ao acesso e à participação no processo de escolarização em escolas comuns, atender o aluno com deficiências no turno oposto àquele em que ele frequenta a sala comum, produzir e/ou indicar materiais e recursos

didáticos que garantam a acessibilidade do aluno com deficiência aos conteúdos curriculares, acompanhar o uso desses recursos em sala de aula, verificando sua funcionalidade, sua aplicabilidade e a necessidade de eventuais ajustes, e orientar as famílias e professores quanto aos recursos utilizados pelo aluno.

Portanto, acredita-se que com tal atendimento este estudante consiga superar e/ou minimizar tais dificuldades.

Para o desenvolvimento do estudante devemos considerar as teorias da aprendizagem, que apresenta três modalidades: cognitiva, afetiva e psicomotora. Assinalamos desde já que, para Wallon, conforme destacam Ferreira e Acioly-Reger (2010), essas três dimensões são inseparáveis e irredutíveis.

Segundo informações do sítio Brasil Escola: a primeira teoria, a cognitiva, pode ser entendida como aquela resultante do armazenamento organizado na mente do ser que aprende. A segunda, afetiva, resulta de experiências e sinais internos, tais como, prazer, satisfação, dor e ansiedade. Já a terceira, psicomotora, envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática.

O pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008), afirmava que, quanto mais sabemos, mais aprendemos. A teoria de Ausubel foca a aprendizagem cognitiva e, como tal, propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem.

Ausubel (2011), baseia-se na premissa de que existe uma estrutura na qual organização e integração de aprendizagem se processam. Para ele, o fator que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe ou o que pode funcionar como ponto de ancoragem para as novas ideias.

A aprendizagem significativa, conceito central da teoria de Ausubel, envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual define como conceito subsunçor.

As informações no cérebro humano, segundo Ausubel, se organizam e formam uma hierarquia conceitual, na qual os elementos mais específicos de conhecimento são ligados e assimilados a conceitos mais gerais.

Uma hierarquia de conceitos representativos de experiências sensoriais de um indivíduo significa, para ele, uma estrutura cognitiva.

Ausubel, apoiado em Piaget (2014), considera que a assimilação de conhecimentos ocorre sempre que uma nova informação interage com outra existente na estrutura cognitiva, mas não com ela como um todo; o processo contínuo da aprendizagem significativa acontece apenas com a integração de conceitos relevantes.

Piaget não considera o progresso cognitivo consequência da soma de pequenas aprendizagens pontuais, mas sim um processo de equilíbrio desses conhecimentos. Assim, a aprendizagem seria produzida quando ocorresse um desequilíbrio ou um conflito cognitivo. Nesta perspectiva, Piaget considera que só há aprendizagem quando o esquema de assimilação sofre acomodação.

Segundo MACIEL e BARBATO (2010, p.13):

O Desenvolvimento estuda a trajetória do indivíduo, marcada pela herança e pelas experiências, ela estuda a trajetória do indivíduo, marcada não apenas pela herança que recebe de seus pais, mas pelas experiências que vivencia ao longo da sua vida. É entendido, portanto, como um conjunto de processos que implicam em mudanças progressivas, tanto do ponto de vista biológico quanto ambiental, em constante interação.

Segundo as autoras “alguns teóricos preocuparam-se em marcar as fases do desenvolvimento por meio de estágios”. Piaget, por exemplo, organizou um arcabouço teórico conhecido como Epistemologia Genética através do qual buscou explicar a gênese do conhecimento que ficou mais popularmente conhecido como o construtivismo. Em sua teoria, Piaget descreve as fases em que ocorrem diferentes operações cognitivas e linguísticas e que ficaram conhecidas como os estágios sensoriomotor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

O Desenvolvimento, tanto o biológico quanto o social, pode ser descrito como “processo pelo qual novas formas de organização emergem daquelas que as precederam no tempo” (BRENT, apud VALSINER, 1989).

6.6. Importância da convivência familiar e comunitária para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e do adolescente

Dada a importância da convivência familiar e comunitária para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e do adolescente em todas as dimensões, incluímos neste estudo as considerações a seguir sobre o tema.

A convivência familiar e comunitária é um direito previsto no artigo 227 da Constituição Federal e a partir do artigo 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente destaca-se como de primordial importância dentre os direitos fundamentais assegurados às crianças e adolescentes.

O estudo sobre o desenvolvimento humano ressalta que este é um processo de transformação estrutural baseado na interação entre um organismo e um ambiente, estes

estudos sobre o desenvolvimento humano tentam explicar, prever, descrever e interpretar comportamentos que ocorrem, nos diferentes contextos que o influenciam, tais como família, escola, condição socioeconômica, etnia e cultura.

Neste trabalho, enfatizamos o direito da criança à convivência familiar com base na concepção do desenvolvimento humano que compreende desenvolvimento como “transformações que ocorrem na interação Eu-Outro, marcadas pelas negociações de significados que se entrelaçam nessas interações históricas e sociais” conforme apresenta Sousa (2011).

Segundo Kaloustian (1988), a família é indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos, independentemente da estrutura familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia a construção dos laços afetivos e a satisfação das necessidades no desenvolvimento dos filhos. Ela desempenha um papel decisivo na socialização e educação. É na família que são absorvidos os primeiros saberes, e onde se aprofundam os laços de solidariedade.

O indivíduo em seu pleno desenvolvimento necessita da convivência familiar, tais como: socialização com seus familiares, visando o estabelecimento e fortalecimento de vínculos afetivos positivos. Esta convivência auxilia a desenvolver vínculos familiares.

O convívio familiar é relevante para a construção da identidade da criança, que vai tomando como referência e padrões de conduta os pais ou os adultos que convivem próximos dela. Bowlby (2002) afirma que o processo de socialização do ser humano inicia-se desde seu nascimento, a aquisição dos hábitos pode ser percebida antes da criança completar dois anos. A aprendizagem naturalmente constrói as condutas sociais, as crianças vão aprendendo por meio da vivência cotidiana recebendo instruções, reforço positivo ou negativo, inicialmente suas atitudes se baseiam na imitação da prática, dentre outras informações.

A integração com grupo permite ao ser humano sair do isolamento, desta forma ele passa a socializar-se e fazer parte da cultura da sociedade onde convive. A convivência social permite ao indivíduo sair da condição de isolamento e desta forma atuar e reproduzir a cultura de forma voluntária ou involuntariamente. A interação social necessita de comunicação e esta é essencial na construção do conhecimento humano.

Os pais são responsáveis pela sustentação emocional dos filhos, para que estes tenham sucesso na aprendizagem escolar, orientando-os para lidar com as frustrações

em relação aos modelos de aprendizagem formal.

Observa-se que na falta de comprometimento desses pais e/ou responsáveis com esta sustentação emocional, acarretam sérios problemas de desenvolvimento escolar, uma vez que elas sentem-se inseguras, incapazes e consequência disso apresentam comportamento social comprometido. Ressalta-se que o papel da família é primordial no desenvolvimento desse indivíduo, pois é nela que se realizam aprendizagens básicas para o desenvolvimento escolar.

Segundo Sousa e Filho (2008) o processo de aprendizagem se dá ao longo da integração e da adaptação do ser humano ao seu ambiente físico e social.

Neste sentido os autores afirmam que para que exista capacidade de aprender é necessário ações mentais adequadas, inicialmente existentes sob a forma de eventos externos que são apropriados pelo indivíduo e gradativamente interiorizados. Deste modo, a aprendizagem é um conteúdo da experiência humana e das ações compartilhadas.

O direito a aprendizagem na perspectiva da Educação Básica estão previstos os seguintes aspectos: Dominar – leitura, escrita e cálculo; Compreender – ambiente natural e social; Aprender – atitudes e valores e Fortalecer – solidariedade humana.

Na perspectiva do direito a Alfabetização estão previstos os seguintes aspectos: Formação cidadã – domínio da leitura e da escrita; Inserção social – processo de alfabetização e Educação Inclusiva – alfabetização como direito constituído.

Em se tratando dos Direitos gerais da Aprendizagem podemos destacar os aspectos mais relevantes que o estudante deve ter assegurado:

- Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros;
- Apreçar e compreender textos do universo literário e diferenciar seus diversos gêneros;
- Participar de situações de leitura/escrita e produção oral e escrita de textos (temas sociais relevantes);
- Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais;
- Identificar os números em diferentes contextos e funções;
- Utilizar diferentes estratégias para quantificar, comparar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade;

- Elaborar e resolver problemas de estruturas aditivas e multiplicativas utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras.
- Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos, dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas;
- Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras;
- Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida adequado com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido;
- Fazer estimativas; reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil;
- Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive;
- Formular questões, coletar, organizar, classificar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.

7- AÇÕES INTERVENTIVAS

A presente pesquisa foi um conjunto de ações. Primeiro, analisando a Avaliação Multidimensional e observações realizadas durante a atuação como integrante da Equipe de Diagnóstico, constatando que as pessoas avaliadas chegam cada vez com idade avançada, no entanto as queixas das famílias de que seus filhos apresentavam dificuldades de aprendizagem desde o início do percurso escolar. A partir daí foi

realizado estudo de caso desses avaliandos e dessa forma selecionou as escolas de origem desses estudantes.

E destas escolas foram selecionados três professores, sendo realizada entrevista de acordo com a disponibilidade do professor, e foi utilizado um guião para entrevista semi-estruturada que foi aplicada aos professores dessas escolas para verificar acerca de dificuldades de aprendizagem, formas de atuação entre outras.

Durante este período, a princípio, observou-se uma resistência dos professores em participar das entrevistas, pareciam estar inseguros e/ou com receio em participar. As entrevistas realizadas possibilitaram definir o que seria abordado no segundo momento no “Encontro sobre Detecção de Dificuldade de Aprendizagem e encaminhamentos” visando como: identificar dificuldades de aprendizagem e suas características, estratégias de atuação na família, estudante e rede de atendimento.

Foram entrevistados quinze professores, que aceitaram participar, após assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Durante a entrevista notou-se que estes professores utilizam várias estratégias pedagógicas para desenvolver a capacidade de aprender de seu aluno, que buscam envolver a família neste processo educativo, mas, muitas vezes, sem sucesso. As escolas, muitas vezes, não conhecem os serviços públicos disponíveis na rede municipal que poderiam atuar junto a elas ou propiciar apoio para intervir com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

8- ANÁLISE E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

O princípio da pesquisa foi o estudo de caso dos estudantes encaminhados a APAE/CER II para serem avaliados pela Equipe de Diagnóstico. YIN (1989) afirma que para se definir o método a ser usado é preciso analisar as questões que são colocadas pela investigação. Dessa forma buscou-se entender o porquê estes estudantes chegarem tardiamente para ser avaliados, já que segundo as famílias apresentavam dificuldades de aprendizagem desde o início de seu percurso escolar. A partir daí foram selecionados professores das escolas de origem para serem entrevistados.

A opção pela entrevista semi-estruturada, foi em virtude de a entrevistadora ter um conjunto de questões pré-definidas, mas mantém a liberdade para colocar outras, caso desperte interesse no decorrer da entrevista, discorre como um diálogo, baseado em

um guião de entrevista adaptável e não rígido.

Os professores participantes (entrevistados) lecionam no Ensino Fundamental. Destes três dão aula para o 1º Ano, dois para o 2º Ano, três para o 3º ano, dois para o 4º Ano, dois para o 5º ano e três professores lecionam do 6º ao 9º Ano.

Iniciando a análise da entrevista, destaco as falas abaixo ao serem questionados sobre a concepção de Dificuldade de Aprendizagem:

“Quando uma criança e/ou adolescente não consegue contextualizar o conhecimento dele, fragmentando-o, ex: não consegue identificar um substantivo dentro de um texto”

“Uma criança que não consegue aprender, não assimila os conteúdos escolares, mas de forma geral, nem o meio de convivência e o ambiente social”

“É observado logo no início do ano, que a criança não aprende, muitas vezes está atrelado a isso ainda uma família que não tem compromisso e/ou desestruturadas”

Observou-se que os professores desde muito cedo, percebem as dificuldades do aluno, já que a dificuldade de aprendizagem muitas vezes é caracterizada fundamentalmente pela presença de dificuldades, maiores do que as naturalmente esperadas para a maioria das crianças e por seus pares de turma, sinais indicativos de que algo não está funcionando no processo de ensino aprendizagem, e que dessa forma o aluno não acompanha a turma.

Ao perguntar os professores sobre se reconhece ou atende um aluno que apresenta Dificuldade de Aprendizagem, as respostas foram unânimes que SIM e apontaram várias características desses alunos:

“Falta de: atenção, compreensão, memorização, organização, concentração, não se socializa, não apresenta interesse na aula”

As características apresentadas são fundamentais para o aprendizado, desenvolvem-se com ele e possibilitam que o novo aprendizado aconteça. Quanto à socialização, para tal é importante que ele tenha convivência familiar e comunitária para desenvolver essa interação e para que contribua com o seu aprendizado. Ciente da relevância estas condições, cabe à escola gerá-las permanentemente.

Ao questionar se a escola onde lecionam disponibiliza cursos de capacitação, a maioria disse que NÃO; pequeno número disse SIM, sendo que o curso informado é um curso disponibilizado somente para professores do 1º ao 3º Ano.

Sobre o questionamento se existe estratégia pedagógica para superar as dificuldades de aprendizagem, todos disseram SIM, das formas destacadas, seguem as mais relevantes:

“Aulas de reforço escolar, apoio individualizado, utilizam materiais concretos, atendimento diferenciado”

“Atendimento médico e/ou psicológico”

“Conscientização dos pais, cursos de capacitação para os professores e compromisso do poder público municipal com a educação”

As respostas apresentadas demonstraram que existe estratégia para ajudar a superar e/ou minimizar as dificuldades, nas quais o professor vem buscando apoiar este estudante, mas muitas vezes necessitam de um atendimento que não é a escola que oferta, como por exemplo, daqueles que necessitam de atendimento médico e/ou psicológico. Durante o dialogo foi perguntamos sobre o AEE, relataram que somente pode utilizar esse serviço o estudante que tem laudo médico, com diagnósticos abrangidos pela lei, no entanto as vezes encontram professores do AEE comprometidos com a educação que independente de laudos, se o aluno necessita do atendimento, elas ofertam o atendimento. Já sobre a necessidade de capacitação dos professores, nota-se que acontece de uma forma tímida, que não abrange toda categoria, e cada vez mais necessitam estar preparados para lidar com os desafios da inclusão, da diversidade cultural, considerando o direito a aprendizagem articulado aos Direitos Humanos.

Informaram ainda que na SEMED há uma equipe que realiza a sondagem dos alunos, que os avaliam, mas posteriormente não realizam orientações ao professor do estudante sobre a forma mais adequada de trabalhar com ele, restringindo-o somente ao ato de avaliar e não basta avaliar. E não basta avaliar, esta avaliação tem que servir para o direcionamento aos atendimentos necessários a esse estudante para que possa se desenvolver e o seu direito humano a aprendizagem seja respeitado.

Em relação de como os pais dos alunos são envolvidos no processo educativo,

relataram:

“Através de reuniões individualizadas, atividades extras para levar pra casa, mas não tem retorno, a maioria dos pais não se compromete, ou muitos alunos a família não tem estrutura”

“Muitos envolvem, participam e tentam ajudar, já outros negam a situação, não comparecem e não ajudam o filho e até negligenciam”

“Incentivam os pais ao retorno dos estudos, pois muitos não são alfabetizados e não consegue ajudar e estudando é uma forma que eles se interessam mais pelo estudo dos filhos”

Os professores precisam identificar que existe uma rede de serviços públicos disponíveis e acioná-los para ajudá-los no atendimento a este aluno, com relação ao fortalecimento de vínculos familiares, podem solicitar acompanhamento do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, no caso de negligência podem notificar o Conselho Tutelar – CT, que sozinhos muitas vezes não conseguirão atender a necessidade desse aluno, tendo em vista que o que pode estar precisando é de um atendimento que a escola não dispõe e tal situação pode estar influenciando na aprendizagem desse aluno.

Realizou-se no dia 27/10/2015, no Auditório do SAAE (Serviço Municipal de Saneamento Básico) o Encontro sobre Detecção de Dificuldades de Aprendizagem, com alguns professores da Rede Municipal de Unai.

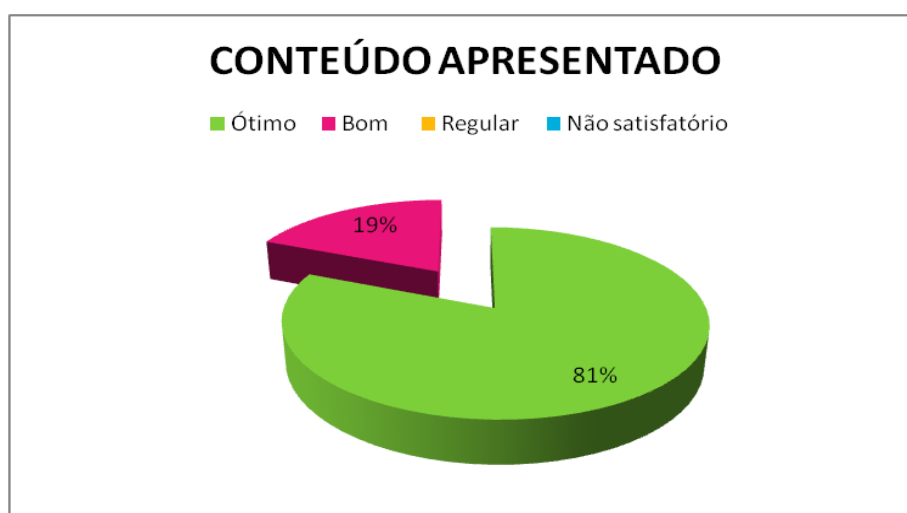
Foram convidados os professores que participaram da entrevista juntamente com as diretoras e/ou supervisoras pedagógicas das escolas. Compareceram onze professores. O encontro foi realizado com a participação da Equipe de Diagnóstico, dos seguintes integrantes: enfermeira, fisioterapeuta, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicopedagoga e assistente social (no caso eu).

Abordou-se vários aspectos, desde a gestação, a coordenação motora global, psicomotricidade, linguagem e fala, atividades de vida diária e prática, contexto social, além de questões psicopedagógicas, aspectos importantes para a aquisição da alfabetização do aluno. As questões abordadas, que podem ser observadas pelo professor em sala de aula e quando identificar tais dificuldades de aprendizagem, é o

momento do professor despertar, que tem um “alerta” e este estudante deve ser encaminhado para uma avaliação especializada, visando não somente o diagnóstico, mas o atendimento necessário para superar e/ou minimizar as dificuldades apresentadas.

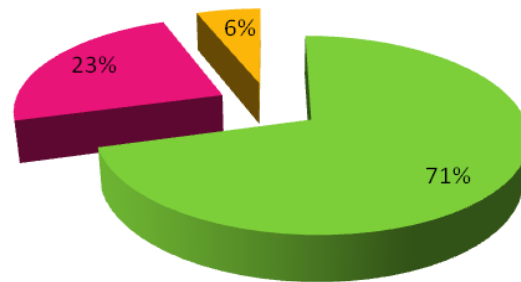
Foi apresentada também a rede de serviços (socioassistencial e de outras políticas setoriais) que podem dar apoio a escola, bem como orientações de procedimentos e encaminhamentos que sugere que a escola estreite essa parceria para minimizar tantos problemas que as escolas vem enfrentando atualmente.

Com relação a avaliação do encontro seguem as seguintes:



DATA

■ Ótimo ■ Bom ■ Regular ■ Não satisfatório



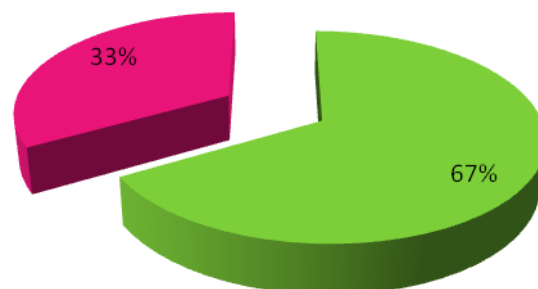
DURAÇÃO

■ Ótimo ■ Bom ■ Regular ■ Não satisfatório



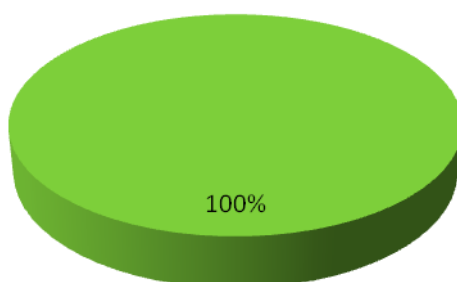
HORÁRIO ESCOLHIDO

■ Ótimo ■ Bom ■ Regular ■ Não satisfatório



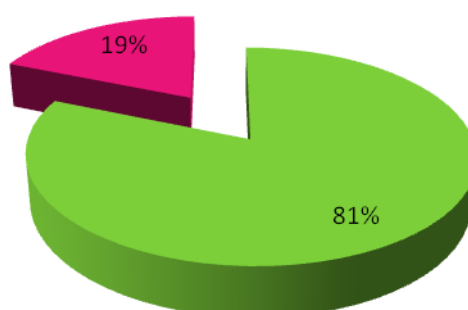
LOCAL

■ Ótimo ■ Bom ■ Regular ■ Não satisfatório



RECEPÇÃO

■ Ótimo ■ Bom ■ Regular ■ Não satisfatório

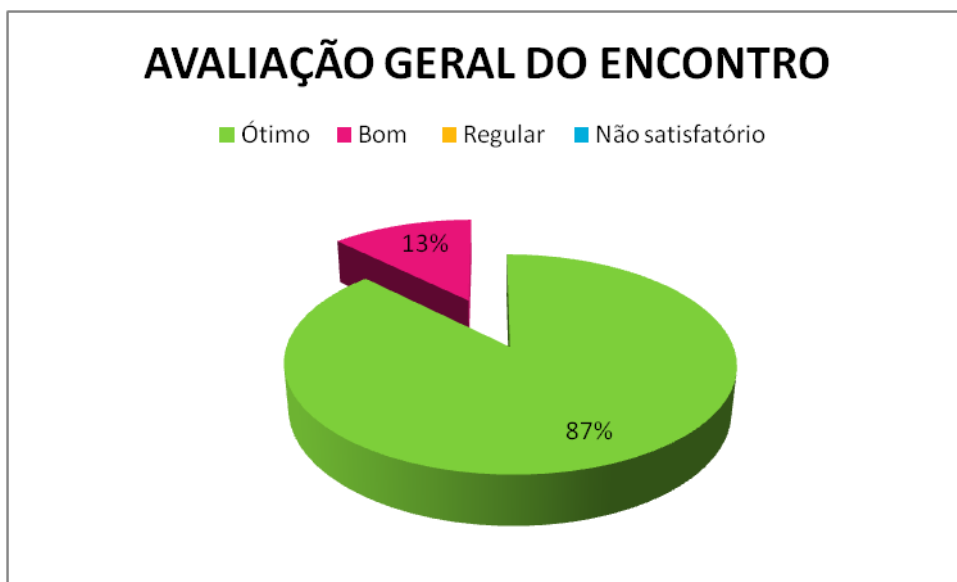


DIVULGAÇÃO

■ Ótimo ■ Bom ■ Regular ■ Não satisfatório



Foi divulgado através de email, ofício e contatos telefônicos.



Com relação a sugestões, foram as seguintes:

- Estender o tempo de duração;
- Promover outros encontros;
- Fornecer material impresso do conteúdo e;
- Realizar este encontro com as demais escolas da rede (municipal e estadual).

9- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou investigar como a avaliação multidimensional pode contribuir para o atendimento educacional do estudante considerando suas necessidades e pautado no direito a aprendizagem, observou que ela poderá contribuir muito com o atendimento educacional, visto que onde identifica as dificuldades, um apoio é traçado, objetivando superar e/ou minimizar tais dificuldades, nela também apresentamos um programa terapêutico, algo primordial que todas as pessoas trabalhem com aquele estudante, professores, profissionais e familiares. Com relatos de sucessos e avanços na prática educacional e no contexto social a partir da avaliação multidimensional.

As entrevistas individuais foram possíveis analisar que os professores muitas vezes têm inúmeras dificuldades no ambiente escolar (sala de aula), ora para identificar a dificuldade de aprendizagem no estudante, ora identificam, mas não sabem que

direcionamento tomar, pois não sabem direito para onde encaminhar e rede municipal de atendimento, muitas vezes não tem parceria e/ou ainda sendo necessário estreitar estas parcerias. Sendo possível também verificar o despreparo de muitos para lidar com tal situação, salas superlotadas, possuindo recursos materiais disponíveis, mas falta ainda qualificação dos profissionais para trabalhar.

No Encontro sobre Detecção de Dificuldades de Aprendizagem, notou-se que os professores desejam se qualificar para lidar com a diversidade, mas para isso precisa de valorização salarial, reconhecimento profissional e o recorte nacional nos revela que a atual conjuntura que isso não vem ocorrendo de fato e muitos trabalham frustrados.

Mas tem aqueles que se dedicam, não medem esforços para honrar a profissão, que por conta própria realizam cursos, especializações para lidar com um contexto escolar tão complexo.

Quanto ao objetivo geral da pesquisa, este foi atingido, visto que ela analisa/avalia o usuário no seu contexto e em questões que irá utilizar para a sua vida, visando sua independência nas atividades de vida diária e prática.

Esta pesquisa trouxe a reflexão que esta deverá fazer parte de um projeto maior, de uma capacitação de toda rede escolar, que seja através de palestras, encontros ou talvez em forma de cartilha, foi uma conquista de ter lançado uma “sementinha” que precisa germinar e dar bons frutos, considerando que ela tem que sair dos muros da instituição e chegar às escolas onde estão nossos usuários, ou possíveis usuários que necessitam ser vistos como pessoas que tem muitas habilidades, que as suas dificuldades possam ser vistas como possibilidades de atendimentos que visem o seu desenvolvimento, acarretando assim de fato a inclusão social e isso não acontece por acaso, nem por lei ou decreto, mas por vontade das pessoas na sociedade, na escola e em todos ambientes.

Urge ressaltar que a Educação em e para os Direitos Humanos é uma cultura que deve desenvolver o conhecimento, as capacidades e os valores dos direitos humanos, as quais devem se transformar em práticas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. AADID - Associação Americana de Desenvolvimento e Deficiência Intelectual - *Retardo Mental*: definição, classificação e sistemas de apoio/American Association on Mental Retardation; tradução Magda França Lopes. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* – DSM V. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, F.S.B. *Uma práxis em direitos humanos no ensino fundamental*: contribuições da psicologia e da educação. 160 Folhas. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília, agosto de 2013.

AUSUBEL, David. *David Ausubel e a Aprendizagem significativa*. Revista Nova Escola. Edição 248, Editora Abril, 2011.

BARROS, Adil de Jesus P. e LEHFELD, Neide Ap.S. *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas*. 16ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado*. Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011.

BOWLBY, J. Apego. *A Natureza do Vínculo*. v. 1- 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CANDAU, V.M.F. (2008). *Educação em direitos humanos e formação de professores/as*. Em: Scavino, S.; Candau, V.M.F. (Orgs.). Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas. Petrópolis: DP.

CID-10. *A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*.

COLL, C.; MARCHESI, A. & PALACIOS, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Vol. 2. Porto Alegre: Artmed.

CONCEIÇÃO. Moisés do Carmo. *O fracasso escolar nas escolas da rede pública estadual de ensino da cidade operária: Intervenção Psicopedagógica como fator de superação*. Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia. ISSN 1983-3946. Julho de 2011. Disponível em:< <http://www.educacaoefilosofia.uema.br/imagens/4.4.pdf> > acessado em: 02/08/2015.

CRESSWELL, J.W. *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage. 1998.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. S. Paulo: Cortez Autores Associados. 1991

FEAPAES. Federação Mineira das APAE's do Estado. *O que é Avaliação Multidimensional*. Disponível em: <http://www.apaeminas.org.br/artigo.phtml/23207> Acessado em 21/08/2015.

FERREIRA, A. L. & Acioly-Réginer, N. M. (2010). *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*. Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38. Editora: UFPR.

GODOI, Katiusa de. FREUDENBERGER, Marine, KOEFENDER, Patrícia e ROSA, Rosane. *Relato de uma oficina de evento comunitário no projeto Bem-me-quer – cededica: uma experiência e um espaço*. 1º semestre 2011. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma pratica em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre. Editora Mediação, 1993. 20ª edição revista, 2003.

KALOUSTIAN.SM. *Família brasileira, a base de tudo*. São Paulo: Cortez; 1988.

KELMAN, et al. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Celeste Azulay Kelman [et al.]; coordenação de Diva Albuquerque e Silvine Barbatto. Brasília: Editora UnB, 2010. 280 p.

KENSKI, V.; OLIVEIRA, G. P.; CLEMENTINO, A. *Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online*. In: SILVA, M.; SANTOS, Edméa (Org.). *Avaliação da aprendizagem on-line*. São Paulo: Loyola, 2006, p. 88.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MACÊDO, Manoel Moacir Costa. *Metodologia científica aplicada*. Brasília: Scala Gráfica e Editora, 2005.

MACIEL. Diva Albuquerque e SILVA, Geane de J. Módulo V, *Metodologia de pesquisa: pré-projeto de pesquisa-intervenção*, curso especialização EEDH - UNB, 2015.

MACIEL, D. A, BARBATO, S. *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. Brasília, Editora UNB, 2010.

MORETTO, Vasco Pedro, 1942. *Prova – um momento privilegiado*. In: *Ensino para competências*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. (2007) *Medicalização: elemento de desconstrução dos direitos humanos*. Em Silva, A.C.S.S.; Coimbra, C.M.B.; Monteiro,

H.R.; Ruffeil, N.; Barker, S.L. (Org.). *Direitos humanos: o que temos a ver com isso?* (pp. 153-168). Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia RJ.

PAIN. Sara. *Diagnóstico e tratamentos dos problemas de aprendizagem*/Sara Pain; tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PAULA, Helder de Figueredo e, MOREIRA, Adelson Fernandes. *Atividade, ação, mediada e Avaliação Escolar*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.30, n.01, p. 17-36, publicado em mar. 2014.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014.

PULINO, Lúcia H. C. Z. Módulo IV - *Tornar-se humano e os Direitos Humanos*, Seção I – Tornar-se humano, curso especialização EEDH- UNB, 2015.

PULINO, Lúcia H. C. Z. Módulo IV - *Tornar-se humano e os Direitos Humanos*, Seção II - Tornar-se cidadã/cidadão: a ética na educação, curso especialização EEDH -UNB, 2015.

PULINO, Lúcia H. C. Z. Módulo IV - *Tornar-se humano e os Direitos Humanos*, Seção III – Educar *pela* e *para* a cidadania, na perspectiva da Educação *em* e *para* os Direitos Humanos, curso especialização EEDH - UNB, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*: colaboradores José Augusto de Souza Pires...(et al) - São Paulo: Atlas, 1999.

SARTORETTO, Mara Lúcia e Rui. *Atendimento Educacional Especializado e Laboratórios de aprendizagem: o que são e a quem se destinam*. Portal Assistiva, Tecnologia e Educação, 2010. Disponível em: www.assistiva.com.br

SOUSA & FILHO, Ana Paula de, Mário José. *A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional*. Revista Iberoamericana de Educación, 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1821Sousa.pdf>

SOUSA, M.A. *Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado: interfaces com a ética e a sustentabilidade*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília. 2011.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

WEISS, Maria Lucia L. *Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

10- APÊNDICE
**QUESTIONÁRIO QUE FOI APLICADO NA ENTREVISTA SEMI-
ESTRUTUADA**

Estimado (a) Educador (a),

A realização dessa pesquisa como parte do processo de pesquisa-intervenção do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC impõe a necessidade de saber a opinião dos professores sobre “Dificuldade de aprendizagem, defasagem escolar, formas de avaliação, entre outras”.

Dessa forma, solicito aos professores a gentileza de responderem ao presente questionário.

Agradeço a colaboração e a contribuição para a pesquisa.

1. Qual a sua concepção de Dificuldade de Aprendizagem?

2. Você reconhece ou atende uma criança/adolescente que apresenta Dificuldade de Aprendizagem?

() sim () não

Aponte algumas características apresentadas.

3. A escola em que você leciona disponibiliza cursos de capacitação sobre Dificuldade de Aprendizagem, formas de avaliação, entre outras questões ligadas às questões pedagógicas?

() sim () Não

Cite as.

4. Quais desses fatores relacionados à aprendizagem da leitura e escrita das crianças?

() legibilidade da letra

() problema de compreensão

() soletração perfeita

() excessivas fixações do olho na linha

() orienta-se no espaço (direita/esquerda)

() repetições de sílabas, palavras ou frase

5. Para você quais são os fatores essenciais para o desenvolvimento da capacidade de aprender?

6. Como os pais dos alunos e/ou responsáveis, que apresentam Dificuldade de Aprendizagem, Defasagem Escolar, entre outras dificuldades são envolvidos no trabalho educativo?

7. Para você existe tratamento/ou estratégia pedagógica para superar estes tipos de dificuldades?

() sim () não

Se existe explique de que forma.

8. Que fase(s) do processo de aquisição da leitura da escrita você leva em consideração no trabalho com os seus alunos?

9. Que procedimentos você tem adotado para promover o desenvolvimento dos alunos com problemas de aprendizagem?

10. De acordo com a sua experiência, qual o método mais eficaz para trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem?

11. Com relação aos modelos convencionais do ensino, você acredita que os mesmos têm proporcionado mudanças positivas? Dê sua opinião a respeito:

FICHA DE AVALIAÇÃO

“ENCONTRO SOBRE DETECÇÃO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E ENCAMINHAMENTOS”

Nas questões a seguir assinale a resposta de acordo com a escala.

- | | | | | |
|---|-----------------------------|---------------------------|-------------------------------|--|
| 1) Tema: | <input type="radio"/> Ótimo | <input type="radio"/> Bom | <input type="radio"/> Regular | <input type="radio"/> Não satisfatório |
| 2) Conteúdo: | <input type="radio"/> Ótimo | <input type="radio"/> Bom | <input type="radio"/> Regular | <input type="radio"/> Não satisfatório |
| 3) Data: | <input type="radio"/> Ótimo | <input type="radio"/> Bom | <input type="radio"/> Regular | <input type="radio"/> Não satisfatório |
| 4) Horário(s): | <input type="radio"/> Ótimo | <input type="radio"/> Bom | <input type="radio"/> Regular | <input type="radio"/> Não satisfatório |
| 5) Duração: | <input type="radio"/> Ótimo | <input type="radio"/> Bom | <input type="radio"/> Regular | <input type="radio"/> Não satisfatório |
| 6) Local: | <input type="radio"/> Ótimo | <input type="radio"/> Bom | <input type="radio"/> Regular | <input type="radio"/> Não satisfatório |
| 7) Recepção: | <input type="radio"/> Ótimo | <input type="radio"/> Bom | <input type="radio"/> Regular | <input type="radio"/> Não satisfatório |
| 8) Divulgação: | <input type="radio"/> Ótimo | <input type="radio"/> Bom | <input type="radio"/> Regular | <input type="radio"/> Não satisfatório |
| 9) Sua avaliação quanto à organização geral do evento | | | | |
| | <input type="radio"/> Ótimo | <input type="radio"/> Bom | <input type="radio"/> Regular | <input type="radio"/> Não satisfatório |

Sugestões:

11- ANEXO**Termo de autorização de uso de texto/imagem**

Eu, _____, brasileira,
residente _____ no _____ endereço
_____,
portador do CPF: _____ e do RG: _____,
expedido pela SSP _____, faço, por meio deste instrumento e na condição de detentor
do direito autoral, autorizo a _____ brasileira,
residente no endereço Rua Das Pitangas nº 10, Bairro Primavera, portadora do CPF:
_____ e do RG: _____, expedido
pela SSP/_____ a utilizar os textos e as imagens adquiridas no processo de coleta de
dados da monografia _____,
no processo de defesa do Trabalho Final de Curso – (TCC), junto à Universidade de
Brasília.

Assinatura

Local/data